

O JONGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A REPRESENTATIVIDADE DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Amana Carneiro da Matta

RESUMO

A intenção deste artigo é aportar conhecimentos sobre o jongo, manifestação artístico-cultural de matriz afro-brasileira; refletir sobre a importância da representatividade da identidade negra nas escolas para o combate à inferiorização da pessoa negra e dos valores da cultura afro-brasileira e identificar se há contribuições que a inserção do jongo nas escolas pode trazer neste sentido e elencar quais são elas. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e utilizou-se como fonte de dados e aporte teórico as contribuições de Maroun (2013), Cardoso (2015), Fagundes (2012), Dornelles (2010), entre outros, a fim de fornecer dados sobre a prática do jongo, sobre a importância da representatividade da identidade negra no contexto educacional para a constituição da subjetividade do cidadão negro, bem como no combate à inferiorização do lugar da cultura negra na sociedade brasileira e o papel do jongo neste contexto de conquista e negociação de um espaço na representação social.

t

Palavras-chaves: jongo – representatividade – identidade – relações étnico-raciais – educação escolar

O presente artigo pretende discorrer sobre o jongo; sobre a importância da representatividade das identidades nas escolas e, neste caso, da representatividade da cultura negra e do papel social do jongo neste contexto. Procuramos através deste percurso discutir como o processo de ganho da visibilidade do jongo do sudeste brasileiro fez com que determinados aspectos de sua identidade fossem suprimidos ou amenizados. Isto se deu, tanto pela necessidade de se transmitir o jongo para as crianças, a fim de que sua prática pudesse se perpetuar e ganhar força, bem como pela necessidade de adequação à cultura hegemônica a fim de adentrar instituições culturais eruditas e instituições de educação formal.

Buscamos compreender a necessidade da educação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro contemporâneo e da representatividade da identidade negra nos espaços de educação formal e seus efeitos. Escolhemos estudar a inserção do jongo nas escolas como exemplo de *micro-ação afirmativa* (Cardoso, 2015), pelo caráter de resistência da cultura africana em território brasileiro que esta manifestação artístico-cultural representa. O jongo é resultado da reelaboração da tradição africana em solo brasileiro que ao longo do tempo proporcionou à população afro-brasileira estratégias de coesão social, comunicação, resistência e expressão de valores afro-diaspóricos. Assim, procuramos entender quais são as adaptações que o jongo sofre nesse processo de resistência e em particular na penetração das instituições escolares e quais são as contribuições para a representatividade da identidade negra nas escolas.

Para responder aos objetivos propostos, utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, bem como material publicado por órgãos oficiais. Para fundamentar a escrita deste artigo, baseamos em conceitos e análises de autores como: Lopes (2003), Cardoso (2015), Maroun (2013), Fagundes (2012), Dornelles (2010), Silva (2016), Rodrigues (2012), Martins (2008), Pacheco (2007), Abramowicz (2009), Oliveira (2009) e Rodrigues (2009).

O Jongo – origem e manifestação cultural

O Dossiê Jongo no Sudeste, elaborado pela equipe do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional (IPHAN), afirma que “segundo Nei Lopes (2003, p. 132), o termo jongo deriva do vocábulo umbundo¹ *onjongo*, que designa uma dança dos ovimbundos” (Iphan, 2007, p. 27). O jongo tem sua origem em ritmos de música e dança africanos, denominados de maneira genérica na literatura a respeito dos habitantes do Brasil colonial, de “batuques”. De acordo com Lopes, “com esses bantos de Angola, do Congo e regiões adjacentes vieram seus ‘batuques’, termo

genericamente aplicado pelos portugueses aos ritmos e danças dos africanos”. (Lopes, 2005, p. 31, citado por Cardoso, 2015, p.18)

Há semelhanças de formação, de gestual, da estrutura do canto em manifestações artístico-populares de povos associados aos falantes do tronco linguístico banto, das regiões que hoje estão compreendidas no atual território angolano (Maroun, 2013). Slenes (2007, s.d., citado por Maroun 2013, p.25) encontrou semelhanças entre os jongos dançados no sudeste brasileiro e as descrições de danças e cantos realizadas por viajantes que passaram pelo interior de Luanda, sudoeste de Angola e pelo atual norte da Angola (que pertencia ao antigo reino do Congo), no século XIX. Segundo Ivete Batista da Silva Almeida, os africanos escravizados entre os séculos XVIII e XIX, que vieram sobretudo para o Rio de Janeiro, pertenciam a povos de origem banto (s.d., p.10). Para Kalyla Maroun (2013), “é justamente a partir da historiografia sobre o tráfico de africanos chegados à região Sudeste do Brasil que fica evidenciada a origem do jongo e suas funções sociais nas fazendas das antigas senzalas” (p. 26).

Desta maneira, podemos traçar uma conexão entre a presença significativa de povos bantos e seus descendentes, provenientes de regiões da atual Angola, na região sudeste do Brasil, que chegaram para trabalhar principalmente nas lavouras de café e cana-de-açúcar do Rio de Janeiro e de São Paulo, e a origem do jongo, uma vez que se destaca a existência dos registros de elementos análogos ao jongo nas manifestações africanas que ocorriam na mesma região, registradas pelos viajantes do século XIX.

É preciso situar o jongo como uma manifestação artístico-cultural que envolve dança de umbigada, de roda, portanto coletiva, de origem afro-brasileira, praticada no Brasil, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e do Espírito Santo, desde o período colonial até a contemporaneidade. No período da escravidão e de grande repressão das manifestações da cultura negra, o jongo servia como forma de comunicação: através dos versos cantados (denominados de pontos) os negros expressavam suas ideias através de metáforas, fazendo sátiras, ou transmitiam um recado. Segundo Kalyla Maroun (2013), “além de fazer parte de festejos dos escravos, os jongos eram cantigas de trabalho em grupo. Serviam também para avisar a chegada do senhor ou do feitor” (p. 26).

O jongo ocorre em comunidades rurais; nos quilombos e nas cidades, seja organizado por grupos de cultura popular, que contam com muitos membros das universidades ou que se originaram no seio de comunidades de classes populares.

Embora não haja um momento certo para dançar o jongo, percebe-se que a fim de manter a sua prática os grupos urbanos mantêm encontros com data e local

¹ Língua que pertence ao grupo linguístico banto.

regulares. Segundo Maroun (2013), nas comunidades jongueiras:

apesar de não haver regras específicas para a realização das rodas de jongo, as festas de santos padroeiros, de nossa Senhora do Rosário ou de Santa Rita, as de algumas divindades afro-brasileiras, como os pretos velhos, as comemorações da abolição [da escravatura] (13 de maio) e do dia da Consciência Negra (20 de novembro), bem como os aniversários de pessoas importantes das comunidades, são ocasiões que mobilizam os jongueiros para cantar e dançar. (p. 30)

Também pode variar a maneira como é transmitido, bem como a motivação para fazer uma roda de jongo. Atualmente, o jongo pode ser de apresentação, onde ganha dimensão de espetáculo e tem tido o aspecto de divertimento amplificado.

Tradicionalmente, não era ambiente para crianças, pois a roda era onde se resolvia questões da comunidade. Devido a um tipo de ponto de jongo específico, denominado ponto de demanda ou ponto de amarração, que teria um aspecto mágico, em que era preciso decifrar o jongo lançado e respondê-lo a altura, a fim de não ficar “amarrado”, as crianças não participavam das rodas de jongo. Segundo o depoimento de mestres jongueiros, este encontrar-se “amarrado” seria uma entrada em uma espécie de transe, estado em que o jongueiro poderia sofrer danos. Para sair da “amarração” o jongueiro dependeria de um outro jongueiro, que fosse “entendido” ou “iniciado” para “decifrar” ou “desatar o ponto”, a fim de retirá-lo do transe (Maroun, 2013).

No entanto, esse cenário mudou – a primeira transformação a ser notada foi na comunidade da Serrinha, em Madureira, município do Rio de Janeiro, a partir da década de 1980. Nesta comunidade as crianças foram motivadas a entrarem em oficinas de jongo, inaugurando-se uma nova maneira de transmissão do conhecimento do jongo, de forma sistematizada e objetivando a permanência do jongo, uma vez que o número de jongueiros naquela comunidade havia decrescido consideravelmente.

Ao longo dos anos, o jongo vem sendo reinventando por seus praticantes, sejam eles originados de comunidades jongueiras ou de grupos de cultura popular que se formaram em torno do jongo. Um outro exemplo da modificação da tradição, está no fato de que em grande parte das comunidades jongueiras, os pontos de demanda parecem ter sido substituídos pelos pontos de desafio, em que estão em jogo as habilidades de improvisação, compreensão e resposta para fazer um ponto novo ou bem usar pontos já conhecidos (Maroun, 2013).

Segundo, Alessandra Ribeiro Martins (2008):

Uma diferença entre o jongo de hoje e o de antigamente, sendo esse antigamente não o do tempo das senzalas, mas o logo após a escravidão como mostra o trabalho de pesquisa feito por Maria Lourdes Borges Ribeiro, em suas andanças pelo Vale do Paraíba em comunidades jongueiras, é que o desafio e demandas entre jongueiros eram a base fundamental das rodas de jongo. Hoje, prioriza-se a diversão que o jongo proporciona. Nessa linha, os jongueiros comentam sobre o sentir-se mal na roda de jongo e as mandingas e orações que são feitas, antes de irem para o jongo. Porém, afirmam que a demanda está na vida independentemente de religião. (p.64).

Se por um lado o caráter de feitiço ou “mágico-religioso” do jongo, como define Maroun (2013), tornou-se menos frequente, por outro, o jongo popularizou-se, ganhou novos adeptos dentro das próprias comunidades jongueiras tradicionais, ou seja, crianças e jovens passaram a interessar-se e a praticarem, o que foi essencial, em determinadas comunidades, para o jongo não acabar; e em outras, para a afirmação da identidade negra junto às novas gerações.

A partir da década de 80, o jongo ganhou visibilidade, transformando-se em instrumento de luta, como porta-voz dos valores culturais afro-brasileiros e da afirmação de uma estética tão frequentemente renegada a contextos específicos e assim limitada e inferiorizada. O jongo tem ainda servido como elemento de identificação e reconhecimento de grupos quilombolas nos detalhados relatórios construídos por antropólogos (Maroun, 2013).

Uma roda de jongo possui um roteiro de início, meio e finalização. Para iniciar uma roda de jongo há pontos (cantos) específicos que devem ser entoados para “pedir licença” aos ancestrais, reverenciando-os. Saudados os ancestrais, a dança inicia. Um casal que dança no meio e em volta, os jongueiros cantam, dançam e batem palmas sustentando o ritmo, sem sair de seus lugares. Quando alguém quer dançar no meio, dirige-se ao casal e cumprimenta quem deve deixar a roda, através de uma umbigada à distância (uma inclinação para trás, projetando-se a região do ventre, do umbigo, na direção do outro, estando as duas pessoas uma de frente para a outra e os braços são erguidos). Para finalizar, há pontos de jongo específicos que deixam claro que a roda chegou ao fim.

Segundo Alessandra Ribeiro (2011): “Cada tambor é considerado como um integrante e membro da roda de jongo, por representar a ligação entre os praticantes e sua ancestralidade jongueira”.

Ainda segundo Maroun (2013):

Através da reverência aos tambores, que simbolicamente, representam a ligação do mundo terreno com o mundo mágico e espiritual, aliado ao ponto entoado, é pedida a bênção e a proteção à roda e aos jongueiros presentes. Só a partir de então, a roda é oficialmente aberta, estando todos protegidos para entrar na dança. (p.15).

O ponto de jongo é um canto curto, de poucos versos, cuja poesia ecoa desde os tempos de cativo e ao mesmo tempo se atualiza, em temáticas que emergem da vivência comunitária. De acordo com Maroun (2013)

Pacheco (2007) entende que estes podem desempenhar diversas funções. Existem os pontos de visaria ou bizarria (que animam a dança), pontos de louvação (para saudar as pessoas ou as entidades espirituais), pontos de demanda (para lançar um desafio enigmático a outro jongueiro), pontos de despedida (que encerram o jongo). (p.27).

Embora seja facilmente possível se identificar uma roda de jongo, cada comunidade tem sua maneira própria de dançar (passos mais específicos ou movimentos mais livres), a sua maneira de entoar os pontos, de entrar e sair da roda, de saudar os tambores, de compor a roda, que em alguns jongs fazem-na girar. Entretanto, todo grupo de jongo percorre a saudação aos ancestrais, compõe o círculo, que é um elemento simbólico muito forte; entoa pontos; canta alternando a participação de um solista e de um coro. As palmas e a umbigadas também são características, embora haja grupos que não adotem a umbigada.

Educação Étnico-Racial: por quê e para quê? A representatividade nos espaços de educação

Segundo dados publicados pelo MEC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004),

... pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (p. 7).

Tais dados são ilustrativos da dificuldade que ainda hoje a população negra sofre de permanecer na escola e das desigualdades étnico-raciais na educação. Segundo Claudilene Maria da Silva (2016),

Paixão (2003) elenca alguns vetores de produção das desigualdades étnico-raciais no sistema de ensino brasileiro: a discriminação no espaço escolar, a imagem e a representação da população negra nos parâmetros curriculares e no material didático escolar e paraescolar e a importância da família na reprodução intergeracional das condições de vida e na confirmação ou superação das situações problemáticas vivenciadas no espaço escolar. (p.54)

Silva (2016) aponta ainda que "(...) a escolarização pode ser entendida como um espelho no qual a população negra se olha, mas não se vê, não se encontra nas imagens refletidas (...), seja nos conteúdos disciplinares, no material didático, nos murais das instituições escolares" (p.54).

A dificuldade da permanência do jovem e do adulto negro na escola estão ligadas tanto à necessidade de trabalhar quanto à dificuldade de frequentar um ambiente em que a representatividade da identidade negra ainda é insuficiente e onde o racismo de maneira objetiva ou subjetiva ainda fazem corpos e psiques do cidadão negro passarem por muitas tensões impostas e autoimpostas. Autoimpostas, pois o jovem negro numa sociedade ainda racista, como a brasileira, aprende muito rapidamente que precisa anular as características que marcam sua origem africana, a fim de ocupar um lugar de reconhecimento e sucesso no grupo, uma vez que os valores associados ao imaginário do sucesso não incluem os seus valores culturais e algumas das características do seu corpo, como a cor da pele e o cabelo crespo. Como afirma Paulo César Cardoso (2015):

Se na trajetória escolar, sobretudo nos anos iniciais do então primeiro grau, assim como quase todas as demais crianças negras do sistema de ensino formal, estive exposto às mazelas de uma educação baseada por [sic] um mecanismo de exclusão, cuja [sic] criança negra não encontra modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva (Abramowicz, Oliveira, Rodrigues, 2009), ao longo de minha juventude, porém, novas experiências possibilitaram um processo de construção de identidade racial. (p. 3)

Como nos aponta o documento do MEC acima mencionado, Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela

eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (2004, p.16)

A partir do acima exposto, analisaremos, então, a importância da representatividade das identidades afro-brasileira na escola e identificaremos algumas experiências em que o jongo contribui para tal. Em relação à construção de uma sociedade que veja o afro-descendente e a cultura negra como elementos estruturais da formação da cultura brasileira e do Brasil (e não apenas contribuintes de menor valor), em que o negro ocupa o seu espaço de cidadão; e em relação ao combate ao racismo, a educação ocupa um lugar estratégico crucial. Neste contexto, é fundamental entender a importância que a representatividade da identidade afro-brasileira exerce para a constituição do sujeito e da representação que ele faz do lugar que ele ocupa no grupo específico e na sociedade.

A relação que as crianças estabelecem com seu próprio corpo e com seus brinquedos influencia fortemente a maneira como elas se constituem como sujeitos, uma vez que o corpo é um instrumento essencial para que conheçam e explorem o mundo ao seu redor (Dornelles, 2010). As pesquisas de Dornelles apontam que quando os corpos de bonecos infantis saem dos parâmetros tidos como “normais”, eles são preteridos, não são aceitos pelas crianças. A autora questiona a ausência dos bonecos gordos, negros, velhos ou que usam óculos nas salas de aula e nas casas das crianças. A mídia e a oferta de brinquedos com corpos “certos”, isto é, magros, brancos, altos e para Dornelles (2010)

leva crianças de lugares os mais diferentes a quererem modificar seus corpos com o objetivo de fazê-los parecer o mais possível com os ‘normais’ e ‘bonitos’. As imagens e os discursos veiculados na mídia são carregados de significados, trazem embutida uma ‘pedagogia da beleza’. (p. 31).

Os discursos de legitimação de alguns corpos em detrimento de outros ganha força através da mídia, mas está presente também em muitos espaços de educação e na sala de aula. Existe um pensamento, um valor por detrás de cada discurso seja ele proferido ou que se configura através do gesto, do hábito, das brincadeiras, das escolhas estéticas, das escolhas de brinquedos. Em relação a brincadeiras com bonecos negros, Dornelles (2010) observou o surgimento de falas tais como: “tu és a empregada”; “tu não podes ser a princesa”; “ela é do mal, ela não podia ser a fada porque

a pele dela é negra e a gente tinha que tirar a pele dela e trocar por uma pele branca” (p. 33-34).

Para Joyce Maria Rodrigues (2012),

a identidade de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir do seu olhar para si próprio e do olhar do ‘outro’ para ele. Por isso podemos entender que o processo identitário é tanto individual quanto coletivo e sempre engendra instâncias conflituosas” (Rodrigues citada em Felinto, 2012: 61).

Por isso é tão importante haver representatividade dos diversos corpos, da multiculturalidade, das diversas maneiras de sentir, falar, de vestir, de se expressar na mídia, nos livros didáticos, na escolha dos livros que compõem uma biblioteca escolar ou de um currículo de leitura obrigatória, de obras de arte que apresentamos aos alunos e nos brinquedos que disponibilizamos para as crianças, por exemplo.

É preciso destacar também que a diversidade no discurso educativo permite não só que as crianças possam aceitar os corpos e saberes distintos de sua tradição, mas também permite às crianças com corpos e costumes que não correspondem aos padrões normatizados que possam constituir sua identidade valorizando sua imagem, suas origens e suas tradições. A criação de espaços de empoderamento dos sujeitos rompendo com padrões únicos só é possível quando percebemos o quanto os nossos discursos estão implicados em permitir a representatividade das diversidades em posições de poder.

Impactos da presença do jongo em algumas escolas

A partir implementação da Lei 10.639/03, que estabelece como obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, tendo como conteúdo programático: “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (2003) institucionalizou-se um importante meio de reivindicação para a representatividade da identidade negra nas escolas, no entanto, nota-se que:

É comum perceber práticas educativas que - apesar de legislações que prescrevem obrigatoriedade ao ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira - persistem na marginalidade ou no trato equivocado em relação aos saberes, fazeres e dizeres dos povos africanos e da diáspora. A Lei no 10.639/2003 conjugada a um projeto multicultural crença em uma universalidade do ser

humano é a prova de que a inclusão das temáticas africanas e Afro-brasileira sem o seu devido questionamento não é capaz de propor mudanças significativas. Ao insistir em uma cultura nacional, em uma humanidade essencializada, e na universalização dos saberes, as práticas do multiculturalismo liberal humanista continuam a não atender aos grupos não hegemônicos (...). (Fernandes, 2012, p. 94).

Assim, não é sem tensões e adaptações que a presença do conhecimento negro se faz nas escolas. Lygia Fernandes (2012, p. 93) nos apresenta em sua dissertação a polarização entre um multiculturalismo “tradicional e conservador (...) que de acordo com Siss (2003), [seus adeptos] privilegiam a assimilação cultural enquanto mecanismo de integração social” e um multiculturalismo crítico, onde “não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais”. (Silva, 2005, p.90, citado(a) por Fernandes, 2012, p.94).

Discursos que afirmam que “*todos somos iguais*” acabam por não reconhecer a necessidade da representatividade da diversidade cultural no espaço educativo, não apenas em datas comemorativas, mas estruturalmente, como em um currículo escolar com grande ênfase na contribuição do negro em todas as dimensões da vida e dando espaço aos valores e feitos dos afro-brasileiros e das civilizações africanas. Assim, esse tipo de discurso, que pode ser visto como expressão de uma visão do multiculturalismo conservador, corrobora para um processo de assimilação do negro ao seio de uma sociedade eurocêntrica e para o enfraquecimento de suas práticas culturais de origem afro-brasileira. O simples combate da conduta individual racista em conflitos entre os jovens, apenas sinalizando que ela não deve proceder, também pouco contribui para a desconstrução de um lugar desprivilegiado do negro na sociedade. É preciso ir além, evidenciando as dimensões estruturais e políticas da construção do racismo na sociedade brasileira, ao longo de 350 anos de escravidão e 100 anos de não reconhecimento de seu caráter racista, e ao mesmo tempo dar visibilidade à cultura afro-brasileira em sua profundidade, sem reducionismos de suas perspectivas. De acordo com Fagundes (2012, p. 95) uma perspectiva crítica do multiculturalismo deve se constituir no estabelecimento de “(...) práticas que compreendam as representações de raça, classe e gênero como resultantes de lutas sociais ampliadas, [onde] as instituições culturais e/ou pedagógicas podem exercer influências significativas nos processos de transformação das relações sociais, culturais e institucionais.”

Em meio ao embate de forças que operam na construção cotidiana de componentes de representatividade da cultura afro-brasileira nas escolas, a inserção do

jongo destaca-se como uma via potente de dinamização dos valores africanos, tais como a corporalidade como inteligência comunicativa, a tradição oral, a ancestralidade e a circularidade. No entanto, não é sem adaptações que o jongo percorre a entrada no espaço de educação formal. Percebe-se que apesar de englobar um caráter místico e um potencial mágico, estes aspectos foram minimizados no processo de maior visibilidade do jongo, seja através de grupos de cultura popular, seja na penetração deste nas escolas (Maroun, 2013; Fernandes, 2012). Fernandes destaca em seu trabalho que uma diluição do aspecto mágico da cultura africana ocorre quando ela entra no espaço escolar, ao mesmo tempo que a escola laica brasileira, muitas vezes expõe imagens de crucifixos e a bíblia, símbolos católicos e/ou cristãos. Segundo a autora:

“Para o jongo dividir o palco com a cultura dominante é necessário abrir mão de algumas identidades. Ou ainda, negar os aspectos misteriosos do jongo (...). Ainda que a escola seja laica, o cristianismo parece como uma norma nos rituais da rotina desta instituição. Deste modo, o jongo, ao ser destoante deste regulamento, acaba de alguma forma sendo modificado para ser bem vindo” (Fernandes, 2012, p. 76-77).

Para a elaboração deste artigo tomamos como exemplos de implementação do jongo no espaço escolar as experiências investigadas por Cardoso (2015), na Escola Municipal Cortines Cerqueira, em Barra do Piraí (RJ) e Fernandes (2012), em três unidades da rede pública municipal de Pinheiral (RJ).

Através da leitura destes trabalhos de investigação sobre o jongo no contexto escolar acima citado, evidenciamos que a presença desta manifestação artístico-cultural pode contribuir positivamente para a representatividade da identidade negra na escola. Ressaltamos, porém, a necessidade de uma postura crítica em relação à maneira como se introduz o jongo na escola, pois estes trabalhos demonstram que esta inserção se faz meio a um contexto ainda muito resistente à circulação dos valores afro-brasileiros na sua íntegra.

Cardoso (2015) destaca o orgulho e autoestima entre os jovens participantes do grupo de jongueiros relacionados à identidade jongueira e, portanto, à identidade negra; a vivência e a importância relevada aos valores civilizatórios africanos (tais como a oralidade, ancestralidade, a corporalidade e a memória); corroboram positivamente para a representatividade da identidade negra na escola. Ainda como consequência da inserção do jongo na escola destacou: a integração da comunidade escolar em torno da atividade; a ampliação do público conhecedor e praticante do jongo e evidenciou “o destaque e a relevância o papel social da mulher na educação, na transferência de

valores e de saberes, no inter cruzamento entre a cultura, tradição e educação formal” (Cardoso, 2015, p. 59).

Para Fernandes,

“Além da discussão sobre não subordinação, autoestima, protagonismo e agência das populações negras, as atividades que envolvem o jongo – seja no seu próprio espaço ou no espaço escolar - podem fazer menção aos diferentes saberes e fazeres que remetem às diversas Áfricas que chegaram ao Brasil. Esses valores, denominados de valores civilizatórios Afro-brasileiros, transcendem as rodas de jongo e podem contribuir para formatar comportamentos (...). No Jongo de Pinheiral (...) existem nítidas demonstrações de beleza, plasticidade, inteligência e criatividade das populações negras. O colorido das saias, a rima dos versos, a altivez das coreografias, a capacidade de organização podem ser exemplos que contrariam as máximas racistas que insistem na apatia e na morosidade das gentes de cor. A capacidade do jongo de interferir na autoestima dos seus praticantes e simpatizantes é uma das provas da sua dimensão pedagógica” (2015, p. 64-65).

Conclusão

Diante do exposto, percebemos o jongo como uma manifestação artístico-cultural potente, que resiste através da História e que se transforma, restringe e oculta algumas das suas características, mas mantém sua força que foi e continua sendo usada pela população afro-brasileira como resistência para a expressão da sua estética e de seus valores.

Esse percurso de alterações da tradição jogueira ocorre também na sua penetração no espaço de educação formal, espaço em que predomina o discurso voltado ao jovem branco, cristão, de classe média, que não é a maioria da população brasileira (IBGE, 2015). E é nesse contexto que os educadores comprometidos com uma educação voltada para a diminuição das desigualdades raciais na sociedade brasileira devem adotar uma postura crítica a fim de potencializar a presença do jongo e de outras formas de criar representatividade da identidade negra nas escolas. A fim de que as manifestações afro-brasileiras não continuem a ter que se mimetizarem na cultura dominante, a fim de conseguirem penetrar os espaços da educação formal é preciso firmar a presença das diferenças. É a afirmação das diferenças e na integridade da diversidade étnico-racial que se pode construir o espaço para a representatividade da cultura negra na escola – não na afirmação de uma

essencialidade humana, ou seja, através do discurso “de que todos somos iguais” (Fernandes, 2012).

Apesar da desvinculação de seus potenciais mágicos e de conexão com os ancestrais que ocorre com a inserção do jongo nas escolas, pôde ser observado inúmeros aportes positivos do jongo como representatividade da identidade negra no contexto escolar. Alguns deles evidenciados por Fernandes (2012) e por Cardoso (2015) foram: orgulho da identidade jogueira, conseqüentemente da identidade afro-brasileira; vivência e importância dada aos valores civilizatórios africanos, tais como: corporalidade, circularidade, tradição oral, respeito pelos ancestrais, memória; elevação da autoestima; reconhecimento do negro como agente de sua resistência e do jongo como meio para essa ocupação dos espaços e reinvenção de uma representação social.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Ivete Batista da Silva, (s.d.). Questão Racial: Africanidade e Democracia – Material Didático elaborado pela Universidade Candido Mendes em parceria com o Instituto Prominas (impressão e editoração).
- Cardoso, Paulo César (2015). Pelos Caminhos do Jongo em Barra do Piraí: Cenário e Práticas Escolares - Dissertação de Mestrado – CEFET-RJ, Rio de Janeiro.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, DF, MEC, 2004.
- Dornelles, Leni Vieira (2010). “Tu não podes ser princesa: corpos, brinquedos e subjetividades” In: BRANDÃO, Ana Paula, TRINDADE, Azoilda Loretto da (org), Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres (A Cor da Cultura; v.5), Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho.
- Fernandes, Lygia de Oliveira (2012). O Jongo, a ancestralidade africana e a educação escolar : um estudo sobre tensões, negociações e possibilidades – Dissertação de Mestrado - UFRRJ, Rio de Janeiro.
- Jongo no Sudeste. Brasília, DF: Iphan, 2007.
- Martins, Alessandra Ribeiro (2008) – Comunidades e Instituições: o Jongo, sua História, e suas Representações no Sudeste do Brasil no Século XXI – Trabalho de Conclusão de Curso) – PUC, Campinas.
- Rodrigues, Joyce Maria (2012) “A relação do corpo para a construção da identidade negra”, In: FELINTO, Renata (org.) Culturas Africanas e Afro-brasileiras em Sala de Aula – saberes para os professores, fazeres para os alunos, Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Silva, Claudilene Maria (2016) Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras:

a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas do branqueamento – Tese de Doutorado – UFPE, Recife.

- Trindade, Azoilda Loretto da (2010) “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma Contribuição Afro-brasileira”In: BRANDÃO, Ana Paula, TRINDADE, Azoilda Loretto da (org), Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres (A Cor da Cultura; v.5), Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho.